8. Ortodoxia y heterodoxia en la enseñanza de la literatura. Hacia un modelo de la responsabilidad técnica autoral (Parte 1: Fundamentos generales y elementos teóricos)

Un profesor de Literatura de Educación Media de la República Oriental del Uruguay entra al salón de clases. Es abril del año dos mil veinticinco. Saluda y dice: «hoy haremos algo divertido, creativo, que los haga sentir contentos y entusiasmados. O como se dice ahora: "que los enganche"». ¡Que los enganche como a pescados! Los alumnos bostezan. No valoran ni al profesor ni a la clase de Literatura; no les gusta leer y tampoco aprecian el gesto social de pretender educarlos. Sólo quieren pasar de año. Sólo quieren la nota. Entonces el profesor, impertérrito, continúa: «hoy vamos a jugar. El juego se llama "Clase de Literatura" y se juega de este modo: yo doy la clase y ustedes toman apuntes. Yo les hago preguntas para que razonen en función del texto que leeremos. Es un juego extraño, lo sé, pero tal vez les guste. Y capaz, y no lo digo con ánimo de ofenderlos, que lleguen a darse cuenta de que pensar es lindo». Acto seguido, saca de su maletín una cosa insólita hecha de hojas pegadas, suspira y comienza a leer: «En la mitad del camino de nuestra vida me vi perdido en una oscura selva…»

El mundo cambia rápidamente. Si entendemos esta dialéctica de análisis literario que he de presentar aquí como una propuesta teórico/práctica que ordene el pensamiento del docente de Literatura estructurando su labor es evidente que ha nacido muerta. La dirección que ha tomado la educación en nuestro país (responsabilidad de la política en general y no de un solo partido) ha dejado atrás a la clase de Literatura tradicional y se aventura por los lúgubres territorios de la pantomima y el simulacro.

Ese camino no será recorrido de manera homogénea; no en todos los institutos al mismo tiempo, no por todos los docentes, y la complejidad debe ser reconocida y tenida en cuenta. Pero nadie podrá caer en la negación de que, vistas las orientaciones educativas actuales, realizar una apuesta por la clase de Literatura tradicional constituye un verdadero acto de rebeldía. Ese es el origen de su anacronismo.

La actitud del sistema al día de hoy es ambigua. Por una parte y con rigor prepotente algunas autoridades intentan imponer el modelo de la llamada «transformación educativa», mientras que otras, tal vez desde las inspecciones de algunas asignaturas específicas, no creen en ese modelo y, a conciencia, lo sabotean desde adentro.

El profesor se encuentra entonces en un turbulento centro de tensiones. Por un lado, está sujeto a las jerarquías de la institución y de la reglamentación vigente respecto a planes y programas. Y, tal y como reza el Estatuto del Funcionario Docente en su artículo primero, inciso d, es requisito para ser funcionario docente: «mantener una conducta acorde con los fines del Organismo y las obligaciones del cargo». Y en su artículo 3, incisos f y g estipula que son deberes específicos del funcionario docente:

«f) Desempeñar los cometidos ordinarios y extraordinarios que determine la autoridad de la que depende, en atención a la naturaleza del cargo. g) Cumplir y hacer cumplir las disposiciones legales y reglamentarias del Ente y respetar el orden de las jerarquías funcionales.» Estas frases son muy ambiguas, pero su significado profundo es contundente; le recuerdan al profesor que es un funcionario. Y lo es. Pero es más que un funcionario y eso es un problema para la institución, puesto que hay aspectos de la existencia del profesor que escapan a su control. Por ejemplo, su ética. Y si su ética queda enfrentada a las «disposiciones reglamentarias» de la institución las cosas pueden ponerse muy feas.

Nótese que este profesor del que hablo, es decir, yo, no cuestiona porque sí las disposiciones o inclusive el «discurso institucional», sino que su descontento nace de pretender hacer bien su trabajo.

En el extremo opuesto al de la institución se sitúan las convicciones del docente. Y generan tensión, claro está, si son habitadas por la certeza de que las cosas se están haciendo mal. Para los integrados, o para aquellos que temen demasiado o que sencillamente no les importa, no hay tensión. Las cosas son como son. Pero para gran parte del cuerpo docente sí la hay. Y es grave puesto que la reforma actual, en curso, de nuestra educación, pretende ingresar en una esfera de la subjetividad del profesor que bien podría considerarse «íntima»; regulando inclusive su manera de hablar, lo que es igual a pretender inmiscuirse en su modo de pensar. Algo que bien podría haber estado escrito en las páginas de *1984* de George Orwell. El rostro del Gran Hermano, fijo en el imaginario del profesor, no es otra cosa que la representación simbólica del férreo y omnipresente control jerárquico.

He expuesto en la lectura precedente («Burocracia, prepotencia y necesidad en la educación», 17/05/2025) las distintas líneas del problema desde una perspectiva formal y filosófica. Por lo tanto, no lo haré aquí otra vez. Pero quisiera citar otro fragmento del Estatuto del Funcionario Docente. En el artículo 3, incisos a y b, señala como deberes específicos del funcionario: «a) Mantener idoneidad y ejercer sus funciones con dignidad, eficacia y responsabilidad y b) Responder a las exigencias de una educación integral del alumno, propendiendo al libre y armónico desarrollo de su personalidad.»

¿Qué significa «dignidad» en este contexto? ¿Qué es la «eficacia»? ¿Qué significa «responsabilidad»? Esos tres conceptos son cruciales. ¿Es digno someterse a la normativa cuando es evidente que está perjudicando a los educandos? ¿Es eficaz dejar de educar y ponerse a mentir? ¿Es responsable cambiar la metodología cuando sabemos que estamos colaborando a que sean cada vez más ignorantes? Las metodologías y los enfoques promovidos irresponsablemente desde las instituciones en la práctica no hacen más que socavar la formación de generaciones enteras. Y de fondo existe una desconfianza cruel, que no cede: ¿este «aflojamiento» de los requisitos de aprobación, de exigencia, corre igual para todos los ámbitos educativos? Porque esto lo he vivido en carne propia: ¿qué tan diferente fue mi preparación en los liceos públicos de los alumnos de la educación privada? Mucho, lo sé. ¿Se rigen de

la misma manera o la presión de aprobación es especialmente recomendada para los contextos en los que los alumnos no quieren estudiar? Porque, y esto es importantísimo, no todos los alumnos no quieren estudiar. En ese caso, el sistema educativo público es una máquina de crear mediocres y el alejamiento de los sectores pudientes crecerá año tras año, exponencialmente. Con lo que la idea de la «equidad» (bandera de la reforma a la que llaman de modo eufemístico «transformación educativa») es totalmente ilusoria.

Pero dejando a un lado el reconocimiento del anacronismo de mi planteo y todas estas tristezas que es necesario mencionar (hablo desde la derrota), quisiera abordar el problema de la originalidad de la propuesta de un modelo formal de análisis literario creado para la clase de Literatura de Enseñanza Media uruguaya y desde la clase de Literatura de Enseñanza Media uruguaya. Acaso su mayor virtud sea integrar en un todo coherente desde una perspectiva teórica, procedimientos que los profesores de Literatura hemos llevado a cabo durante décadas. Por lo tanto, no se trata de un planteo original ni desde el punto de vista de sus partes constituyentes ni desde su dinámica. Su coautoría compleja es el resultado de la lógica más elemental y de la aplicación de esa lógica al juego de la interpretación colectiva, y también del flujo de experiencia de un cuerpo anónimo de profesores que han dejado su trabajo y sus vidas en las aulas; algunas veces escuchados y hasta admirados, otras, despreciados y hasta odiados.

Si el planteo no es original y tampoco está en sintonía con los tiempos que corren, es lícito preguntarse qué lo salva, cuál es su pertinencia o su virtud. Ante estas preguntas, me gustaría que tuviera el valor de un manifiesto, o por lo menos, de un testimonio. Viene a recordar cómo y a explicar por qué fueron como fueron las cosas, y tal vez a rememorar cuál era el provecho del trabajo tradicional en la clase de Literatura. Trabajo que, entiéndaseme bien, no reduzco a la mera exposición y a la retención erudita de nombres, fechas e interpretaciones preestablecidas. Me refiero al trabajo vivo de interacción entre los alumnos y las obras de arte valoradas por muchas generaciones de lectores atentos, mediada por la acción audaz, constante, responsable del profesor.

En resumen, lo que he hecho es intentar una formalización abstracta y sintética (es decir, transmutar en teoría estricta) lo que los profesores ya hacíamos. Pero esta vez se trata de una síntesis creada desde la experiencia de aula, desde los liceos mismos. No es una importación ni pretende imponer nada. Es simplemente eso, un juego teórico y así debería valorárselo. Creo que en un panorama de extendida mediocridad y miedos petrificantes, hay en ello algo de belleza. Riesgosa y arrogante, pero belleza al fin.

Su principal mérito es la construcción en sí misma; su elegancia, su capacidad de explicar punto por punto la complejidad que emerge en la clase de Literatura. El ejercicio de la interpretación como beneficio, como hábito a ganar; la posibilidad de «salir de nosotros mismos» y de «vernos desde afuera», interpretándonos como personajes de una historia singular; nuestra vida, eso sería suficiente para justificar al modelo del que hablo.

Con regularidad hemos visto cómo a los profesores se nos ha desplazado del proceso educativo. El ideal de la nueva manera de ver la educación sería que los jóvenes aprendieran por su cuenta, y así será con la emergencia de las tecnologías de la educación. El rol artesanal del profesor favoreciendo la interacción con la lectura tiende a desaparecer. Pero quedará en alguna parte, y espero que sea el destino de este texto que escribo hoy, en abril de 2025, este elegante discurso clavado en una nube, que fue el trabajo de otoño de alguien que se resistió, pero que fue barrido por el viento.

Ortodoxia y heterodoxia

Hace muchos años tuve una breve –y en apariencia insignificante– discusión con una compañera en el Instituto de Profesores «Artigas». No fue gran cosa. Giró en torno al problema de la ortodoxia y la heterodoxia en la clase de Literatura en Enseñanza Media. Si hubiéramos sabido lo que iba a pasar con la educación en los años siguientes, no solamente no hubiéramos discutido sino que nos hubiéramos reído del asunto.

Cabría diferenciar tres grandes momentos en la trayectoria histórica de la asignatura en nuestras aulas (advirtiendo concienzudamente acerca del reduccionismo de ignorar adrede lo complejo de la realidad): el momento del profesor erudito, el del profesor mediador y el del profesor animador. Respecto al primero, los de mi generación apenas si llegamos a oír sus ecos en algunas clases de formación docente. El profesor se ubicaba frente a la clase y leía sus papeles o recitaba sus clases. Ahí estaba la verdad. Nosotros tomábamos apuntes y a veces intentábamos aportar algunas ideas, no sin vergüenza. El segundo momento, que comenzó a verse hacia finales del siglo XX, fue el del auge del profesor como mediador entre la cultura y el alumno. Así, el profesor jugaba al juego del decir y no decir, utilizando a la pregunta como procedimiento sistemático para estimular la interacción. Los alumnos debían construir el sentido, el conocimiento, pero bajo la guía del profesor; nuevo Sócrates y nueva mayéutica. En ese modelo es en el que fui formado. Anclaba sus raíces en el constructivismo pero lo mediaba a través de la pregunta, conservando la estructura tradicional de la clase.

Los primeros veinte años del siglo XXI vieron emerger con fuerza el modelo actual (2025) que toma las premisas del constructivismo piagetiano y las extrema, haciendo del aula un espacio de juegos, de expresión abierta en la que cualquier cosa puede ocurrir en aras de la inclusión y la adaptación del

sistema al alumno; un lugar, en fin, cuyo ideal de trabajo es la dinámica de taller y la participación del docente queda reducida a la del animador cultural. Se comprenderá, entonces, el impacto que puede tener para un profesional de la educación formado en un momento, recibir presiones discursivas transformistas. Gran parte del cuerpo docente no solo se halla disconforme, sino sorprendido por lo que las jerarquías están haciendo con la educación. Porque en esa «tallerización» de la clase hay más que la simple transformación de la figura del docente; hay también un cambio en la relación del alumno con el contenido y con la institución misma. Nos arriesgamos a no enseñar. Y un paso más hacia el abismo: nos arriesgamos a no enseñar cubriendo el fracaso educativo con un manto hecho de un discurso mentiroso, falsificador, que posibilite seguir fracasando en políticas educativas.

La situación es gravísima.

Pero hace unos veinticinco años discutir acerca de ortodoxia y heterodoxia en la metodología de abordaje textual en una clase de Didáctica de la literatura parecía tener sentido. ¡Cómo han cambiado los tiempos! ¡Cómo han cambiado las mentalidades en un par de décadas!

En algún lugar remoto de mi memoria quedó entonces la reverberación de aquel intercambio y esto que escribo aquí no es sino la solución al problema de fondo. ¿Es inevitable, imprescindible (como sostuve yo) la heterodoxia en el abordaje textual que se realiza en las aulas, puesto que las necesidades de nuestro auditorio y la potencia didáctica de los textos es variable? ¿O debemos «casarnos» con una perspectiva y mantenerla durante el análisis de una obra o fragmento (como afirmara mi «monogámica» interlocutora) o hasta durante todo el curso, en pro de conservar cierta coherencia metodológica, inclusive cuando nuestro enfoque deje de lado potencialidades evidentes?

En la práctica, esta cuestión se resolvía en el modelo del profesor mediador a los tumbos, improvisando, y no se le daba mayor importancia mientras que se cumplieran ciertos objetivos didácticos. Es, claro está, una «prolixidad» (como decían despectivamente los españoles en el Siglo de Oro). Pero ya condenado a muerte el modelo del profesor mediador, escribo aquí una propuesta de orden que tal vez sea tomada en cuenta el día en el que el péndulo de la pedagogía otra vez coloque al docente en el lugar que le corresponde.

El orden

Hablemos de la necesidad de orden. Si en la vida es necesario el orden, lo es también en el pensamiento. Durante mucho tiempo he notado en mi práctica y en la de muchos de mis compañeros y profesores un evidente desorden al momento de pensar el hecho complejísimo de la interpretación conjunta. Ese desorden conduce, inevitablemente, a una lamentable pérdida de elegancia y más grave aún, de seriedad.

A esto hay variadas respuestas adaptativas. Como no les es posible resolver el problema del desorden en la matriz epistemológica de la asignatura, terminan por aceptarlo y hasta adoptarlo como un rasgo identitario. Lo que es completamente incomprensible para colegas de otras asignaturas.

He dejado claro que este modelo que he llamado «de la responsabilidad técnica» funciona sobre el esquema de la interacción alumno - obra mediada por el profesor. De ahí que tome como supuesta esa situación de aula que he llamado «tradicional» con la salvedad de que existió otro modelo «tradicional» anterior, que denominé tentativamente como modelo del «profesor erudito». Ya no somos eruditos ni necesitamos serlo. Desde el momento en que utilizamos una base móvil para el análisis, flexible, que pueda «construir sentido conjuntamente» sobre cualquier obra, abandonamos la pretensión del conocimiento específico, en profundidad, respecto a cada obra.

Lo que nos proyecta nuevamente al problema de la ortodoxia y la heterodoxia. Cuando hablo de él me refiero específicamente a utilizar únicamente un marco teórico (estilística, formalismo, crítica marxista, estructuralismo, posestructuralismo, feminismo, etcétera) o mezclar todos los enfoques en un único análisis. El primero, es un enfoque ortodoxo. El segundo, heterodoxo. Los puristas dirían que está mal mezclar marcos; los pragmáticos, que al nivel de la enseñanza de la literatura en Enseñanza Media la cuestión carece de relevancia, que lo que importa es explotar adecuadamente el potencial didáctico de cada obra.

La verdad es que algunos modelos de análisis, como el estructuralista, no solamente carecen de sentido sino que tienen un efecto demoledor en el interés del alumnado. Otros, como la crítica materialista de raíz marxista, pueden ocasionar cierto justificado rechazo puesto que parece quedar enfrentado a la limitación que poseemos los profesores respecto al discurso político. En el análisis de algunas obras estos problemas son muy difíciles de manejar. En la Biblia, por ejemplo, el docente debe ser especialmente cuidadoso con lo que plantea o sugiere y no es de extrañar que alguien se sienta ofendido por una frase dicha al pasar.

Si nos avocamos a contar sílabas en un poema, a otorgarle importancia a la distribución de acentos y a la clasificación de las rimas –tal y como se hizo en algún momento– corremos el riesgo de perder por completo el interés de los alumnos. Y nadie podría culparlos, porque a decir verdad nada hay menos relevante que la estructura de un verso o el tipo de rima o el pie utilizado por el poeta.

Si centramos nuestro análisis en contar sílabas estamos diciendo que el análisis literario es contar sílabas. Si atendemos a la clasificación de rimas, estamos diciendo que el análisis literario es clasificar rimas. ¿Qué efecto puede tener eso en el alumnado cuando evalúa la pertinencia del conocimiento recibido?

MODELO DE LA RESPONSABILIDAD TÉCNICA AUTORAL

Responsabilidad técnica: objeto huérfano y objeto técnico

Si nos fijamos en la atribución de existencia de alguna forma de autoría, todo objeto puede ser entendido o como «objeto huérfano» o como «objeto técnico». Estrictamente esto constituye un problema en sí mismo. Lo importante ahora es aceptar que cada uno de nosotros es capaz de juzgar si un objeto dado, un conjunto de propiedades, posee responsabilidad técnica asociada; esto es, una voluntad creadora, intencional.

Una piedra no posee autoría asociada, pero una piedra tallada sí, y por el modo en el que ha sido tallada reconstruiremos el propósito que le quiso dar una autoría. Una nube es un objeto huérfano, pero todo objeto diseñado o creado bajo las exigencias funcionales de una inteligencia es un objeto técnico. La asociación entre el producto (objeto) y la voluntad creadora en la imagen global en el observador crean al objeto técnico.

Esta distinción es relevante en la medida en que constituye el punto de apoyo de todo el modelo. Si no aceptamos que las obras literarias sean objetos técnicos porque no aceptamos la diferencia entre objeto técnico y objeto huérfano, el camino termina aquí. Pero creo que se trataría más de una negativa necia que de otra cosa.

Podremos dudar en varios casos extremos, pero es claro que las obras literarias son objetos técnicos puesto que no crecen en los árboles ni caen del cielo ni son generadas por procesos tectónicos o biológicos. Inclusive cuando la autoría es compleja: obras de autoría incierta tales como las de Homero, el romancero tradicional y las obras anónimas o creadas bajo seudónimo.

Claramente aquí tenemos un problema teórico de prominente belleza. Enfrentamos a la figura del autor y del vínculo entre el autor y la obra, tema que algunos autores franceses han elaborado con sutil delectación. Su conclusión, a grandísimos rasgos, es que a través de un autor habla una época y

por lo tanto, de manera rimbombante es necesario proclamar «la muerte del autor». Aunque juzgo innegable que el autor representa a su tiempo (y de hecho es una idea que manejamos los profesores de Literatura en las aulas cotidianamente) también esa representación es sólo posible a partir de su existencia. Es necesaria la imagen de un responsable técnico, alguien que tomó decisiones sobre cómo debía ser lo que escribía y cómo debía «detonar» en la mente del lector. El paso de los años y las generaciones habrá hecho trizas o no las proyecciones del autor, pero tuvo que haber existido. Y tuvo que haberlo hecho porque aunque una comunidad «habla a través» de un autor, no podría hacerlo «sin el autor». De ahí que simplemente proclamar «la muerte del autor» es para el análisis de aula un tiro en el pie. Es una de esas sutilezas hechas para tema de un examen universitario.

Pero como sabemos que hay autorías sumamente complejas, autorías en las que han participado diferentes personas en diferentes tiempos, inclusive fingiendo ser otras como en el caso del Ossian de Macpherson, es preferible hablar de «autoría» que de «autor», siendo la primera una coordenada necesaria en el esquema del análisis pero no una referencia a una existencia particular. La autoría recibirá las atribuciones retrospectivas en relación a la intencionalidad latente en la técnica fósil.

Podría parecer una distinción estéril, pero quitar al autor y asumir la presencia de una autoría soluciona el problema de la complejidad de la identificación del autor en muchas creaciones artísticas.

Lectura crítica y lectura analítica

Diferenciaré aquí de una vez y para siempre dos formas de lectura, la lectura crítica y la lectura analítica, basándome en el concepto de «óptimo». En una relación cualquiera puede observarse un estado en el que sus partes se encuentran bien equilibradas; es el estado «óptimo». Que ocurra este estado óptimo o no será consecuencia de un juicio. En nuestro caso, juzgaremos el estado de relación entre las intenciones de autoría (o sea, lo que entendemos que quiso hacer la autoría al crear al significante) y los efectos finales de significación.

Si de acuerdo a nuestra postura como lectores juzgamos el óptimo de antemano como algo alcanzado y no lo ponemos en duda, realizamos «análisis»; nuestra lectura es analítica. Pero si, al contrario, ponemos en duda al óptimo, aunque llegásemos a una conclusión benévola para con la autoría, haríamos crítica.

El analista no juzga la corrección de los procedimientos, su eficacia; no elogia ni censura, explica lo que intentó hacer la autoría y cómo quiso hacerlo. En cuanto a la propuesta en sí, respecto al diálogo de la obra con el mundo, la justifica. Sin embargo, el crítico puede juzgar dos aspectos diferentes sobre el

texto; el uso acertado o no de los procedimientos y la pertinencia general de la propuesta. Si lo hace, pondrá al óptimo en discusión. Si no lo hace, realizará una lectura de óptimo concedido, un análisis.

Texto/imagen

Como el lector atento ya habrá imaginado, los cimientos para la construcción del edificio de la interpretación son una realidad de sustento intersubjetivo, en completa concordancia con la base epistemológica esbozada bajo el nombre «Teoría del intersujeto» presente en la primera lectura de este ciclo. En la lectura que formula una imagen colectiva, hallamos la referencia común sobre la que proyectaremos unas entidades que llamaremos «orígenes de oportunidad».

Separemos dos analistas: uno, es el que se ubica en el exterior del análisis y al que el análisis habita. A ese analista lo he de llamar «analista meta». Luego tenemos a otro analista, el que se encuentra dentro del análisis. El analista que dirigirá el proceso de los demás analistas será llamado «analista intra» y será el profesor. El analista intra, para dirigir a los demás en el análisis de la obra, debe partir de un «piso» que considere común. Ese «piso» es la lectura literal del texto. Esto, mirado con cierta severidad, no soporta mayores escrutinios por una razón sencilla que debe ser reconocida cuanto antes: lo que llamamos «sentido o significado literal» no es sino una ilusión, una asunción necesaria para que el esquema funcione. Tanto el analista intra como el meta lo necesitan, pero, como se verá, muchas veces no pasa de una mera asunción.

Un sentido literal compartido e inequívoco es endeble como supuesto debido a que los niveles de comprensión lectora son muy dispares. Pero sin ir tan lejos, la sola falta de hábitos de lectura y de elementos culturales necesarios –elementos que los alumnos deberían adquirir no sólo en el aula– hace imposible que entiendan el significado más superficial de las obras.

Recuerdo un episodio en un quinto año de liceo, cuando al leer un escrito de una alumna descubrí que había entendido que Alonso Quijano se había enamorado de una perra. Al preguntarle sobre ello, me dijo que era cierto, que ella lo había leído. Y luego me dijo que se había enamorado de una labradora y una labradora es una perra.

Con este ejemplo lo que quiero mostrar es cómo algunas veces el profesor da por sentado que existen elementos culturales mínimos en los alumnos y cómo el sentido literal puede ser engañoso.

¿Por qué considero imprescindible que el analista intra crea en el sentido literal compartido a pesar de que el analista meta lo ponga en duda? Porque el marcado de orígenes de oportunidad, esto es, de marcas textuales que funjan de «inputs» o «ingresos integradores» de discurso analítico, debe realizarse sobre el texto, siendo entendido como un acople entre lo gráfico y lo semántico. Si no existe este

acople, si el analista intra, guía, no confía en ese acople mínimo, no podrá construir el supertexto, adosándole un nivel más de complejidad al texto.

También debería hacer referencia a obras que son evidentemente alegóricas. En la *Divina Comedia*, Dante Alighieri desplegó una plétora de imágenes que, de atenernos únicamente a su sentido literal, no tendrían un significado claramente identificable. Pongamos por caso a las tres fieras del canto primero. El sentido literal del fragmento es que el protagonista, deambulando por una selva oscura se encuentra con tres animales amenazantes. ¿Qué sentido tiene eso? Cuando decimos que esos animales representan tres pecados estamos fuera del sentido literal del texto; pero el fragmento depende tanto de su interpretación, del comentario analítico que el propio autor empujó a realizar debido a cómo era su propia cosmovisión, que es difícil quitar el significado metafórico del literal. No obstante, debemos reconocer que, atendiendo únicamente al significado literal, el protagonista se encuentra con tres fieras. Luego, que haya sido «a la mitad del camino de nuestra vida» es solamente un dato que nos sitúa en qué momento de la vida del protagonista se vio perdido en esa selva. Lo que no implica que el viaje sea una narración de las vicisitudes de vivir en el pecado y buscar la salvación. Todo eso es interpretación, pero estamos seguros de su validez no sólo por el amparo de una historia de la interpretación preliminar, sino porque es una de las pocas maneras de salvar a la narración del absurdo.

Todo esto está muy bien, pero a mí, como analista meta lo que me interesa es la superación de estas turbulencias técnicas, y la instalación de la idea de que en el esquema de la interpretación conjunta que estoy elaborando, el analista intra debe creer en una comunicación especial con el resto de analistas, basada en el hecho de que comparten un sustrato de información al que podría llamar, sin mayores inconvenientes «sentido literal» de la obra.

El texto en su sentido literal es una parte necesaria de la imagen que constituye el análisis literario. Se apoya en el concepto de «comunidad» y de significados compartidos. Más allá de eso, ilusión o no, no hay nada.

Orientación del análisis y creación de orígenes de oportunidad

El analista intra (y debo aclarar que estrictamente todos los integrantes de la clase lo son) que hemos identificado con el profesor, debería declarar la orientación del análisis. Esto es, dicho de manera clara y directa: expresar qué quiere decir a través del análisis. Es crucial en la medida en que todos los esfuerzos de la clase estarán orientados hacia esa finalidad. Será una referencia de la cual partir, a la que se abandonará y se retomará en reiteradas ocasiones.

No solamente por el recorrido desarrollado durante la ejecución real del análisis, es relevante la orientación porque determinará qué segmentos del sustrato llamado «el literal», construido a partir de las condiciones culturales de la lectoría y que ha de ser tenido por fundamento para afincar el edificio del análisis, habrán de convertirse o no en orígenes de oportunidad.

¿Qué es un origen de oportunidad? Un origen de oportunidad es un momento o segmento en el desarrollo semántico de un texto en el que, de acuerdo a los objetivos trazados para nuestro análisis, hallamos un vínculo entre el literal y un significado específico que lo trasciende. Los orígenes de oportunidad no están en el texto, no están allí para cualquiera que lo lea, sino que son creados desde la lectoría en un mecanismo retrospectivo, en donde la responsabilidad última acerca de su existencia recaerá en la autoría.

En el ejemplo de las fieras de Dante, la aparición del león con su cabeza en alto constituye un origen de oportunidad para hablar de la alegoría de la soberbia. Las características del animal elegido por la autoría sugieren una actitud altiva, dominante, pero también imponente, fiera. Creamos desde la lectoría el origen de oportunidad debido a que ya poseemos en nuestro verosímil analítico el mecanismo de la alegoría como parte importante del pensamiento y la literatura medievales.

Aunque la creación del origen de oportunidad (al que he llamado de ese modo debido a que constituye una «fuente» de oportunidad de cruce analítico) es exclusiva responsabilidad de la lectoría, debemos entenderla enteramente condicionada por la información que acompaña y constituye a la labor analítica. Así, por ejemplo, para la joven alumna que entendía que Alonso Quijano «se enamoró de una perra» porque Aldonza Lorenzo era una labradora, cometió un error debido a la polisemia del término «labrador/a»; la falta del significado «labrador/a: persona que trabaja (labra) la tierra cultivándola» hizo que el origen de oportunidad apuntara a otro significado. Sin dudas, la alumna había escuchado hablar de la locura del protagonista y las piezas encajaron.

La dinámica era correcta, pero la información en la que se apoyaba no.

Texto y supertexto

Atendiendo a la diferencia de densidades es el modo en que podemos establecer las distintas naturalezas entre texto y supertexto.

En primer término deberíamos romper con la ambigüedad del término «texto». Llamaremos de ese modo a la unión entre dos entes de naturaleza diferente: por un lado, el significante, de naturaleza física (las manchas en el papel de un libro o las representaciones de las palabras en la pantalla de un aparato eléctrico). Por otra parte, el significado de base, compartido, al que hemos denominado «el

literal». Como hemos visto, la existencia real del literal tiene sus problemas propios y a la hora de realizar un análisis colectivo es más que nada una pieza de relojería necesaria psicológicamente hablando.

Verosimilitud analítica (en el profesor y en los alumnos)

ghjkgh

Dinámica general de la significación conjunta: acción significante del alumnado, acción significante del profesor y verosímil analítico

ghkhk

La desconfianza en mi propiósfera

En algún momento creí, rindiendo tributo al optimismo ciego y vulgar que tanto me irrita, que se podía escapar a la desconfianza en la propiósfera. Este concepto, introducido en una lectura de este mismo ciclo que fue publicada el 10 de mayo, titulada «Propiósferas como mundos» es una referencia al concepto de «subjetividad» pero que aprovecha las sugerencias de «dibujo» como «imago mundi» (imagen del mundo en alguien) y a la vez introduce la posibilidad de una geografía dinámica del ser.

Superado el optimismo irritante, he llegado a convencerme de que no se puede escapar a la fuerza gravitatoria de esa paranoia en la imperfección de la construcción personal de la imagen del mundo. El contacto con otras propiósferas, con todo el peligro que entraña, no disminuye la sensación de inseguridad, sino que la refuerza.

En este caso, es evidente que la desconfianza en la propia construcción de la realidad a través del pensamiento propio propone otros desafíos que difícilmente puedan eludirse: el primero es el problema de la originalidad; efectivamente, tendemos a pensar que lo dicho no sólo ya ha sido dicho sino que ha sido dicho mejor que lo que nuestras posibilidades nos permiten. Así, parecería que tendemos a la postura de aquel que mira la montaña, se encoje de hombros, y dice: «es demasiado alta, otros ya la han subido». Y se quedan en el campamento base.

El principal problema de repetir un discurso previo y moverse en un ámbito ya recorrido exhaustivamente, es sociológico más que epistemológico. Alcanza con atenernos a la lógica fundamental de nuestros argumentos para que nuestra intervención en el ágora virtual de la cultura posea algún valor. Jamás seremos los primeros ni los últimos en coquetear con una idea. ¿Es importante reconocer los antecedentes y construir a partir de ellos? Lo es si nos importa que nos acusen de ignorancia. ¿Es importante permanecer callados porque sabemos de un discurso que fue más en profundidad que el

nuestro en una materia? Lo sería si entendiéramos que el nuestro no aporta nada. Si no, la intervención de un teórico tendría el efecto cauterizador de una catástrofe intelectual.

Las ideas compiten. Si por razones sociológicas las nuestras fracasan, debemos quedarnos con la íntima satisfacción de que no lo hacen por razones epistemológicas. Aceptar la dinámica cultural y el lugar que nos ha reservado es de espíritus grandes, inclusive cuando vemos con claridad el valor de nuestras ideas y cómo otras personas les dan la espalda.

A la desconfianza en la propiósfera, enfermedad crónica del sujeto, no se la puede domesticar ni esconder. Simplemente hay que aprender a convivir con ella.

Por todo esto, cada cual estará en su derecho a entender que mis propuestas no son útiles o que carecen de exactitud y de rigor académico. Yo también desconfío de las mismas cosas. Pero de lo que no desconfío es de la belleza del resultado de mi trabajo. Y me pregunto sinceramente: ¿a qué puede aspirar un ser humano en su corto periplo vital sino a aportar algo de belleza al mundo?

Acerca de la epistemología del análisis literario

ghkhg

Ejemplos

ghkhg